

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta Daniela Dinis Andrade

**Aprendizagem ativa no âmbito
de atividades em torno de um tópico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta Daniela Dinis Andrade

Aprendizagem ativa no âmbito de atividades em torno de um tópico

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Fátima Vieira

DECLARAÇÃO

Nome: Marta Daniela Dinis Andrade

Endereço eletrónico: marta.d.andrade@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 14150401

Título do Relatório de Estágio: Aprendizagem ativa no âmbito de atividades em torno de um tópico

Orientador: Professora Doutora Fátima Vieira

Ano de conclusão: 2016

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar

Nos exemplares das teses de doutoramento ou de mestrado ou de outros trabalhos entregues para prestação de provas públicas nas universidades ou outros estabelecimentos de ensino, e dos quais é obrigatoriamente enviado um exemplar para depósito legal na Biblioteca Nacional e, pelo menos outro para a biblioteca da universidade respectiva, deve constar uma das seguintes declarações:

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 29 de janeiro de 2016.

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmã, pelo apoio, compreensão e ajuda, e por me acompanharem em todos os momentos da minha vida

Às minhas amigas e companheiras de casa, Ana João, Bárbara Sousa, Tânia Lima, Tânia Fernandes e Sara Calçada. Pelo apoio, pela força e pelos momentos de partilha.

A todos os amigos que fiz durante o meu percurso académico. Um agradecimento especial à Vera Cruz e à Patrícia Ferreira.

À professora Doutora Fátima Vieira, e às Educadoras Cooperantes, por me acompanharem e orientarem neste percurso.

Aos principais intervenientes deste projeto, as crianças.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório expõe um projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, em contexto de Creche e de Jardim de Infância.

Este projeto, intitulado “Aprendizagem ativa no âmbito de atividades em torno de um tópico”, teve por base as observações realizadas em ambos os contextos e o diálogo com as educadoras e supervisora. O projeto de intervenção visou promover a aprendizagem ativa das crianças e a construção articulada de conhecimentos, através de atividades em torno de um tópico, do seu interesse.

As estratégias de intervenção pedagógica pretenderam favorecer aprendizagens integradas, envolver de forma significativa as crianças em planos e decisões, bem como, na sua concretização e reflexão, com vista à construção de novos saberes.

O projeto desenvolvido permite afirmar a importância da escuta dos interesses das crianças e da aprendizagem realizada de forma ativa e integrada, em idade pré-escolar.

Palavras-Chave: educação pré-escolar; aprendizagem ativa; atividades integradas.

ABSTRACT

The present report exposes a pedagogical intervention project developed under the Supervised Teaching Practice inserted in Preschool Education Master, in the context of nursery and kindergarten.

This project, entitled “Active learning activities around a topic”, was based on the observations in both contexts and the dialogue with educators and supervisor. The intervention project aimed the promotion of the active learning and the articulated construction of knowledge of children, through activities around a topic of interest for them.

The pedagogical intervention strategies pretends to promote integrated learning, involve significantly children in plans and decisions, as well in its implementation and reflection, with a goal of the construction of new knowledge.

The developed project enables us to affirm the importance of listening to children’s interests and learning, performed in an active and integrated manner, in preschool ages.

Key words: preschool education; active learning; integrated learning

Índice

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iv
ABSTRACT	vi
Introdução	5
Capítulo I – Enquadramento Teórico	7
1 – Aprendizagem Ativa	7
1.1 – A criança como aprendiz ativo	7
1.2 – O papel do adulto no processo de aprendizagem ativa	9
2– Áreas do Conteúdo na Educação Pré-Escolar	12
Capítulo II – Metodologia.....	14
1 – Caracterização do contexto.....	14
2 – Caracterização do grupo de crianças	14
3 – Caracterização do espaço e materiais de aprendizagem.....	15
4 – Caracterização da rotina diária nas salas de Jardim de Infância e na Creche	16
5 – Dimensão investigativa do projeto	17
Capítulo III – Intervenção Pedagógica	18
1 – Intervenção Pedagógica em Jardim de Infância	19
1.1– Leitura da obra “A Lagartinha Muito Comilona”, de Eric Carle	24
1.2 – Registo sobre o “O Ciclo de Vida da Borboleta”	26
1.3 – A Dança das Borboletas	28
1.4 – Atividades de observação.....	30
1.5 – Anatomia da Lagarta	33
1.6 – Anatomia da Borboleta	36
2 – Intervenção Pedagógica em Creche	42
2.1 – Exploração da obra “A Lagartinha Muito Comilona”, de Eric Carle	42
2.2 – Lagartas em plasticina.....	44
2.3 – Técnica da borboleta	46
2.3 – Imitação de lagartas e borboletas	47
2.4 – Atividade de observação	48
Capítulo IV – Considerações finais.....	50
Referências Bibliográficas.....	52
Anexos.....	55

Índice de Figuras

Figura 1 – Fantoches de papel, na área das expressões.....	19
Figura 2 – Reprodução de borboletas, na área da biblioteca.....	19
Figura 3 – Introdução de borboleta na área das construções.....	20
Figura 4 – Livros da área da biblioteca.....	21
Figura 5 – Crianças imitam borboletas com as mãos.....	21
Figura 6 – Placard do projeto “À descoberta das borboletas”.....	22
Figura 7 – Caixa do projeto.....	23
Figura 8 – Primeiras produções das crianças.....	24
Figura 9 – Momento de pré-leitura.....	25
Figura 10 – Tapete narrativo.....	25
Figura 11 – Manipulação do tapete pelas crianças.....	26
Figura 12 – Poster do ciclo de vida da Borboleta.....	27
Figura 13 – Escrita no poster.....	27
Figura 14 – Apresentação do poster.....	27
Figura 15 – Poster em exposição.....	28
Figura 16 – Posição ovo.....	29
Figura 17 – Posição lagarta.....	29
Figura 18 – Posição casulo.....	30
Figura 19 – Posição borboleta.....	30
Figura 20 - Observação dos ovos.....	31
Figura 21 – Observação da lagarta.....	31
Figura 22 – Observação do casulo.....	32
Figura 23 – Imagens reais do nascimento da borboleta.....	32
Figura 24 – Anatomia da lagarta.....	33
Figura 25 – Materiais.....	33
Figura 26 – Escrita e contagem do nome.....	34
Figura 27 – Construção das lagartas.....	34
Figura 28 – Apresentação das lagartas.....	35
Figura 29 – Exposição das lagartas.....	35
Figura 30 – Apresentação pela mãe da A.M.....	36
Figura 31 – Anatomia interna da borboleta.....	36
Figura 32 – Materiais.....	37
Figura 33 – Sequência da atividade.....	37
Figura 34 – Produções finais.....	38
Figura 35 - Peddy Papper.....	39
Figura 36 – Escolha da atividade preferida.....	40
Figura 37 – Convites.....	40
Figura 38 – Exposição do projeto "À Descoberta das Borboletas".....	41
Figura 39 – Leitura da obra "A Lagartinha Muito Comilona".....	43
Figura 40 – Tapete narrativo.....	44
Figura 41 – Exploração da plasticina.....	45
Figura 42 – Produções finais das lagartas.....	45
Figura 43 - Observação de imagens de borboletas.....	46
Figura 44 – Exploração da técnica da borboleta.....	46
Figura 45 – Jogo de imitação (lagarta e borboleta).....	48
Figura 46 – Jogo de imitação na praia.....	48

Figura 47 - Observação de lagartas49

Índice de Tabelas

Tabela 1 – O que pensamos saber?21

Tabela 2 – O que queremos saber?22

Tabela 3 – Onde vamos procurar?23

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho

Este trabalho de intervenção pedagógica, com uma vertente investigativa foi desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social de Braga nas valências de creche e de jardim-de-infância.

Em ambas as salas é adotado o modelo High/Scope (Hohmann & Weikart, 2011) que parte do princípio que as crianças aprendem através da interação com objetos, pessoas, ideias e acontecimentos dando assim sentido ao mundo e construindo novos conhecimentos. O projeto de intervenção foi desenvolvido tendo em conta as observações realizadas na prática e o interesse das crianças pelo tópico das borboletas.

O projeto de intervenção visou promover a aprendizagem ativa das crianças e a construção articulada de conhecimentos, através de atividades em torno desse tópico.

As estratégias de intervenção pedagógica procuraram favorecer aprendizagens integradas, envolver de forma significativa as crianças em planos e decisões, bem como, na sua concretização e reflexão, com vista à construção de novos saberes.

O presente relatório é constituído por três capítulos, organizados da seguinte forma:

O Capítulo I – Enquadramento Teórico – encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte pretende-se perceber o que é a aprendizagem ativa e o papel do educador neste processo. Na segunda parte faz-se uma abordagem às áreas do conteúdo para a educação Pré-Escolar.

No Capítulo II – Metodologia – apresenta-se a caracterização do contexto e dos grupos, a definição dos objetivos do projeto e a abordagem metodológica que sustentou o seu desenvolvimento.

O Capítulo III – Desenvolvimento das estratégias de intervenção – expõe as atividades desenvolvidas em Jardim de Infância e em Creche.

Por fim, o relatório termina com as considerações finais, onde é feita uma análise e reflexão do projeto e das aprendizagens profissionais realizadas.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica à volta da temática da aprendizagem ativa. Em primeiro lugar a criança é vista como um aprendiz ativo, onde são abordados os elementos da aprendizagem ativa e aquilo que é típico uma criança fazer em ambientes onde ocorre este tipo de aprendizagem. De seguida será analisado o papel do Educador num processo de aprendizagem pela ação.

Em segundo lugar, neste capítulo, faz-se uma abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto, como sendo uma prática pedagógica que estimula a aprendizagem ativa.

1 – Aprendizagem Ativa

1.1 – A criança como aprendiz ativo

“A aprendizagem activa produz crianças de sucesso.”

(Brickman & Taylor, 1996, p. 8)

A aprendizagem ativa pode ser definida como a “aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida» “ (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995, p. 174). Hohmann e Weikart (2011) referem que o desenvolvimento advém da interação direta entre a criança e o meio envolvente, ou seja com os objetos, ideias e pessoas. Segundo Lima (2004), "aprendizagem acontece mais eficazmente se a própria criança planejar, realizar e refletir sobre a sua ação e apoiadas pelos adultos." (p.232)

Este tipo de aprendizagem promove competências sociais e capacidades cognitivas, tendo por base a socialização da criança, pois é através deste processo que comunicam e interagem com os pares, adultos e familiares construindo relações de confiança (Post & Hohmann, 2011). Assim, percebe-se que a aprendizagem não se restringe a um contexto físico, sendo portanto essencial a presença de um contexto social onde exista interação e partilha entre os envolvidos (Oliveira-Formosinho J. , 2007).

É através da aprendizagem ativa que a criança evolui porque tem oportunidade de brincar, explorar, descobrir, comunicar e ser criativa, ou seja, de se envolver diretamente no processo de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

É importante perceber como ocorre este tipo de aprendizagem, ou seja, descobrir os cinco elementos que servem para avaliar se uma atividade é realmente uma experiência ativa apropriada e também, para planejar atividades. São então cinco os componentes da aprendizagem ativa: materiais, manipulação, tomada de decisão, linguagem da criança e apoio do adulto, essenciais em todo o processo de aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente aos materiais é importante que existam em abundância e que possam ser utilizados de diversas maneiras, em tempos e espaços diferentes.

No que concerne à manipulação, as crianças devem manusear livremente os objetos, usando os materiais de variadas maneiras, tendo liberdade de criar. As crianças podem desenvolver competências com o trabalho manual, como por exemplo, as diferentes propriedades dos materiais, introduzindo conceitos como pesado, saltitante, pegajoso, macio; experimentam técnicas de expressão plástica, como cortar, colar, dobrar e conceitos de relações como por cima/por baixo. As crianças só conseguem fazer este tipo de descobertas se lhes for dada a oportunidade de explorarem o meio que os rodeia.

A tomada de decisão é outra das componentes da aprendizagem pela ação. A criança escolhe o que vai fazer, como vai fazer e com que materiais; não se mostra à criança o modelo de um produto final, nem se planifica o método a seguir. Assim, “as crianças iniciam actividades que se baseiam nos interesses e intenções pessoais” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 59).

No que diz respeito à linguagem, a criança descreve a experiência que está a fazer, reflete, adquire novos conhecimentos e interage com os pares e adultos, procurando cooperação para as suas atividades.

O adulto tem o papel de apoiar de forma a reconhecer e estimular a criatividade da criança. Este deve tentar perceber as intenções das crianças, falar, ouvir, ver e utilizar os materiais das mesmas maneiras que elas. Desta forma, os adultos estimulam a autonomia da criança e encorajam-nas a formalizarem as suas próprias questões e descobrir as respostas (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Weikart, 2005).

Como denotado, evidencia-se o quanto “a aprendizagem activa é muito, muito mais do que a mera manipulação de materiais pelas crianças. É uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar” (Brickman & Taylor, 1996, p. 12). Assim, para além dos benefícios já referidos, a aprendizagem ativa dá às crianças oportunidades de escolha, permitindo-lhes ganhar autoconfiança e desenvolver a sua independência oportunidade de solucionar problemas do seu interesse, problemas que surgem das suas tentativas de conhecer e compreender o mundo.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), as crianças em contexto de aprendizagem ativa a partir das suas escolhas e interesses pessoais tomam decisões, envolvem-se diretamente com os materiais e partilham com os seus pares as suas descobertas e ideias. Escolhem os seus materiais, e decidem como os utilizar, mostrando assim os seus interesses e aptidões. “A liberdade para realizar escolhas (...) é essencial na aprendizagem pela acção, já que é através destas escolhas que as crianças aprendem mais sobre aquilo que lhes interessa” (p.35).

Em suma, o processo de aprendizagem ativa envolve a exploração de materiais através dos sentidos, como apertar, cheirar, ouvir e saborear. A experiência que as crianças têm com os objetos permite-lhes descobrir as funções dos mesmos assim como, a forma de estes se relacionarem. Uma outra forma das crianças interagirem com os objetos é combiná-los e transformá-los, através da sua cor, forma e consistência, aprendendo a relação entre causa e efeito. As crianças deverão também ter a oportunidade de utilizar e manusear materiais específicos para a etapa do seu desenvolvimento. É também importante que a criança utilize as partes do corpo, como forma de testar as suas capacidades como a força para levantar, atirar, empurrar, entre outros. Num contexto de aprendizagem ativa a criança deve comunicar através da linguagem as suas experiências, ideias e inquietações, de forma a perceber a importância da comunicação. Este processo deve ser respeitado podendo as crianças utilizar as suas próprias palavras assim, ao partilharem as suas ideias desenvolvem o raciocínio e a confiança em si (Hohmann & Weikart, 2011).

1.2 – O papel do adulto no processo de aprendizagem ativa

Qual é então o papel do adulto num contexto de aprendizagem ativa? De acordo com Brickman & Taylor (1996), o papel do adulto passa por auxiliar o processo de aprendizagem da

criança, em vez de controlar e dirigir esse processo. Para estes autores, a relação entre adulto e criança é o essencial. Hohmann & Weikart (2011) referem que o educador deve estimular a criança, observando-a enquanto esta se relaciona com pessoas, materiais e ideias, com o objetivo de perceber os seus interesses. Desta forma, será mais fácil colocar-lhe estímulos, desafios, provocações e reconhecer as suas necessidades. O adulto deverá então ter um papel de apoiante no seu desenvolvimento pleno.

O espaço físico é um aspeto também extremamente essencial para a promoção da aprendizagem ativa nas crianças. O adulto terá então um papel essencial na organização da sala e, segundo Hohmann e Weikart (2011), este espaço deverá ser dividido por áreas, como a área da casa, área dos blocos, biblioteca; e repleto de uma variedade de materiais estimulantes, adequados para as crianças e a sua faixa etária que favoreçam a relação entre pares e adulto-criança, criando oportunidades de escolha e manipulação, ou seja, promovendo a aprendizagem ativa. Quando os educadores organizam espaços de acordo com estas orientações notam-se vários efeitos positivos como, o envolvimento das crianças na aprendizagem, a tomada de iniciativa e a uma maior disponibilidade dos adultos para interagir com as crianças.

É então importante pensar num espaço “seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses” da mesma (Post & Hohmann, 2011, p.14).

Em síntese, a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora (...). Assim, permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula) (...) (Oliveira-Formosinho J. , 2007, p. 68).

Num ambiente de aprendizagem pela ação o adulto deve organizar a sequência do dia, planeando uma rotina diária consistente, que permita à criança antecipar o que vai acontecer a cada momento. Este planeamento vai fazer com que a criança se sinta mais segura, confiante e com sentimento de controlo do seu dia, e tenham oportunidade de escolher os materiais e as atividades que pretendem realizar (Post & Hohmann, 2011).

A rotina diária e o ambiente educacional assim criado são um organizador duplo da acção do educador (...) porque lhe requerem uma iniciativa docente pró-activa e porque criam condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder (Oliveira-Formosinho J. , 2007, p. 70).

No contexto de aprendizagem ativa é importante criar um clima positivo entre crianças e adultos, onde todos possam explorar e inventar juntos, ser ativos e estabelecerem relações de colaboração e confiança. O adulto deve ainda centrar-se na criança, nas suas ações e intenções, e encorajá-la a fazer as coisas por si. Este não deve antecipar a atividade, mas sim esperar que a criança a realize (Vieira, 2009), ou seja, deverá ser dada à criança liberdade de criar, de conduzir as suas próprias ações, sem que o adulto imponha as suas ideias. Torna-se fundamental observar o que as crianças fazem, questionar sobre as suas ações pois, é através do diálogo que a criança explica o seu pensamento. O planeamento das atividades é outro dos fatores a ter em conta pelo educador e seus colaboradores. As experiências e atividades devem ser planeadas indo de encontro ao interesse das crianças.

Existem ainda, segundo Hohmann e Weikart (2001), estratégias para a criação de um clima que auxilia na sua evolução, confiança, iniciativa e emancipação da criança. A criação de um clima de controlo partilhado, entre criança e adulto, permite ao adulto participar com a criança, percebê-la e aprender com ela. Para o adulto se centrar nas potencialidades da criança deve procurar os seus interesses e planejar com bases nestes. Para criar uma relação genuína com as crianças, o adulto deve partilhar com esta os seus próprios gostos e interesses, e prestar atenção aos interesses da criança pois, é a chave para o aprendizado. O adulto deve apoiar as brincadeiras das crianças, observando-as e brincando com elas. Deve ainda usar estratégias para ajudar as crianças a resolver problemas, abordando os conflitos de forma direta.

Assim, num ambiente de aprendizagem ativa, os adultos aprendem mais sobre as crianças, sobre as suas capacidades e o seu desenvolvimento. As crianças são motivadas a aprender, a experimentar e a construir, a ser autónomos, a tomar iniciativa e ganhar autoconfiança. As crianças e adultos que cooperam num ambiente de aprendizagem pela ação saem assim beneficiados (Hohmann & Weikart, 2011).

2– Áreas do Conteúdo na Educação Pré-Escolar

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em termos de aprendizagem, é utilizada a expressão “Áreas de Conteúdo”, sendo estas definidas “como âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos mas também atitudes e saber fazer” (Ministério da Educação, 1997, p. 47). As áreas do conteúdo pressupõem o desenvolvimento de atividades que permitam à criança aprender sobre si própria, sobre os outros e sobre o mundo que a rodeia.

As áreas do conteúdo para a educação pré-escolar são três: Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação que subentende os domínios da expressão motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática; por fim a Área de Conhecimento do Mundo que integra os domínios das ciências, história e geografia.

A Área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal e integradora pois, esta deverá ser inserida nas outras áreas do conteúdo, de forma a contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores nas crianças, para que estas se desenvolvam de forma plena e conscientes dos seus direitos e deveres. Resumidamente, esta área promove uma educação para os valores, favorece a autonomia e independência da criança, a sua participação democrática, o desenvolvimento da sua identidade, a educação multicultural, estética e educação para a cidadania

A Área de Expressão e Comunicação é constituída por vários domínios, e “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME, 1997, p. 56).

Um dos domínios desta área é o das expressões (motora, dramática, plástica e musical). Através da expressão motora a criança deve poder desenvolver a sua motricidade global e competências ao nível do movimento. Na expressão dramática é através do jogo simbólico e do jogo dramático que a expressão e comunicação é desenvolvida. Na expressão plástica valoriza-se a exploração de diferentes materiais e técnicas plásticas. Por fim, a expressão musical sugere a exploração dos sons e ritmos através da audição, do canto, da dança e da manipulação de diferentes instrumentos.

Um outro domínio é o da linguagem oral e abordagem à escrita, tendo este uma importância fundamental para a iniciação da leitura e escrita. Neste domínio pressupõe-se o desenvolvimento da linguagem oral, através da criação de momentos onde é fomentado o diálogo e diferentes situações de comunicação; o desenvolvimento da linguagem escrita, que privilegia momentos onde a criança tenta escrever e contacta com instrumentos como o livro e espaços como a biblioteca. Ainda neste domínio é dada ênfase às novas tecnologias, como forma de informação e comunicação, privilegiando a educação para os media e o contacto com meio audiovisuais e informáticos.

Por fim, no domínio da matemática, sugere-se ao educador que partindo das situações do quotidiano apoie e desafie “o desenvolvimento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” como por exemplo o desenvolvimento de noções ao nível de espaço e de tempo, seriação, formação de conjuntos, conceito de número, formação de padrões, medições, pesagens e resolução de problemas. (ME, 1997, p. 73),

Ao nível da Área de Conhecimento do Mundo a criança deve ter oportunidade de desenvolver conhecimentos acerca do que a rodeia, nomeadamente sobre o seu meio próximo social e físico. Neste âmbito, importa estimular a curiosidade, o desejo de saber mais, o espírito crítico e a capacidade de observação das crianças. Cabe ao educador fazer uma sensibilização para as ciências, apoiando a construção de conhecimento sobre questões ambientais, a vida dos seres vivos e a geografia. “O tratamento da área Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem estar obrigatoriamente relacionadas com a experiência imediata” (ME, 1997, p. 85).

Para terminar é relevante referir a importância da articulação e integração das diferentes áreas do conteúdo para um desenvolvimento completo da criança, pois a promoção de diferentes experiências e aprendizagens em diferentes domínios promove na criança o seu próprio desenvolvimento, tornando as aprendizagens das mesmas mais significativas e contextualizadas.

Capítulo II – Metodologia

1 – Caraterização do contexto

O projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada em Braga. Esta instituição dedica-se a causas sociais, culturais, recreativas e desportivas. Tem como missão principal satisfazer necessidades de socialização, realização e afirmação pessoal dos utentes regendo-se pelos valores da solidariedade, humanismo, responsabilidade, seriedade e altruísmo. Presta vários serviços à comunidade no âmbito de um conjunto de valências onde se incluem a Creche e o Jardim de Infância. O projeto educativo tem como tema os "Direitos Humanos".

Tanto na creche como no jardim-de-infância, as salas adotavam o modelo curricular High/Scope. Este modelo privilegia certos princípios básicos como a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação, de forma a promover a aprendizagem ativa da criança em vários domínios do desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2011).

2 – Caraterização do grupo de crianças

Na sala de educação pré-escolar o grupo era constituído por 23 crianças - 6 meninas e 17 meninos - com idades entre os 5 e 6 anos. Uma Educadora e uma Ajudante de Ação Educativa formavam a equipa educativa.

Este grupo de crianças era bastante heterogéneo em termos de ritmos de aprendizagem. De um modo geral, eram crianças ativas e empenhadas, com linguagem fluente, vocabulário alargado e gosto em comunicar. Ao nível da matemática já dominavam alguns conceitos. No tempo de escolha livre estas crianças tinham preferência pela área das ciências e das construções, sendo estas as primeiras escolhas das crianças no planeamento. Outro grande interesse destas crianças era sem dúvida o espaço exterior.

No contexto de creche, o grupo era também constituído por 23 crianças - 8 meninas e 15 meninos - com idades entre 1 e 2 anos. No que diz respeito aos recursos humanos deste grupo, fazem parte uma Educadora e duas Ajudantes de Ação Educativa. Era um grupo caraterizado por

ser bastante heterogéneo especialmente ao nível da linguagem, pois havia crianças que já diziam várias palavras enquanto outras quase não falavam. O grupo demonstrava grande energia e vontade de brincar. Na sala, as áreas preferidas eram a área da casa e a área das construções. Estas crianças demonstravam um grande interesse pelo jogo simbólico.

3 – Caraterização do espaço e materiais de aprendizagem

Na sala 5-6 anos podemos encontrar um ambiente atraente, seguro e saudável para as crianças e um espaço com uma vertente pedagógica e de exploração, que vai de encontro às várias orientações para a organização do espaço indicadas pelo modelo High/Scope.

Para Hohmann e Weikart (2011) um ambiente físico para promover experiências de aprendizagem ativa deve ter espaço para que as crianças brinquem sozinhas ou acompanhadas, e deve incluir objetos e materiais que estimulem as capacidades de exploração e criatividade das crianças. Deste modo, o espaço físico deve ser estruturado por áreas de interesse suficientemente atraentes para envolver a criança na aprendizagem ativa, favorecer a sua iniciativa, a independência do adulto e um sentimento de competência e sucesso pessoal.

Deste modo a sala estava dividida por diversas áreas: área dos blocos, área da casa, área das ciências, área dos jogos, área das expressões, área do computador e a biblioteca. A instituição possuía uma horta, um campo de futebol, espaço com animais (patos, galinhas, tartarugas,) e infraestruturas como baloiços, escorregas, caixas de areia de entre outros materiais. Segundo Hohmann & Weikart (2011) o espaço exterior “é essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro” (p. 212).

Na sala de creche encontrei uma diversidade de oportunidades e de materiais. Esta sala encontrava-se também dividida por áreas: área da biblioteca, área da casa, área das construções, área para reunião de grupo e área das expressões plásticas (ANEXO 1).

4 – Caracterização da rotina diária nas salas de Jardim de Infância e na Creche

“A rotina diária do programa High/Scope consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224) A consciência da rotina é um fator que deve ser promovido nas crianças desde tenra idade. Uma rotina diária previsível dá oportunidade à criança de sentir o controlo sobre o que faz, dando-lhe oportunidade de tomar decisões. A rotina é então estruturada tendo em conta o objetivo de apoiar a aprendizagem ativa da criança.

Nos contextos de Jardim de Infância e Creche a rotina das crianças era estabelecida tendo em conta este modelo.

Rotina diária em Creche	Rotina diária em Jardim de Infância
Receção das crianças	Acolhimento/Grande Grupo: Planear
Lanche matinal	Pequeno Grupo: Fazer
Acolhimento	Grande Grupo: Rever
Tempo de grupo	Recreio
Tempo de escolha livre	Almoço
Tempo de grupo	Recreio
Higiene	Grande Grupo: Planear
Almoço	Tempo de Escolha Livre: Fazer
Higiene	Grande Grupo: Rever
Sesta	Lanche
Higiene	Recreio
Lanche	
Atividades de escolha livre	

5 – Dimensão investigativa do projeto

Este projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido tendo por base uma sucessão de ciclos, compostos por tempos para planear com flexibilidade, agir, refletir e avaliar, numa tentativa de aproximação à abordagem metodológica da investigação-ação.

Segundo Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação é,

um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. (p. 21).

Parte-se do pressuposto de que o professor é um profissional competente e capaz de formular questões sobre a sua prática, identificar objetivos, escolher as estratégias apropriadas para melhorar a sua ação, monitorizando sistematicamente os processos e os resultados (Máximo-Esteves, 2008).

Neste projeto a recolha de informação foi feita através da observação participante, notas de observação, fotos e vídeos, produções das crianças e reflexões semanais.

Na educação de infância a observação permite selecionar os aspetos mais relevantes das ações das crianças e assim conhecer o que são, o que sabem e o que os interessa. Para tal, é necessário participar nas atividades de forma a ganhar a confiança das crianças e a ser aceite pelas mesmas (Bogdan & Biklen, 1994; Parente, 2002).

Os registos diários são registos descritivos e anotações que permitem averiguar padrões, temas e eventos repetitivos. As fotografias e vídeos permitem ilustrar aquilo que vai sendo relatado nos diários, que segundo Bogdan & Biklen (1994), fornecem “imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades” (p. 189). Os trabalhos elaborados pelas crianças são fundamentais num processo de aprendizagem focado nestas, sendo possível aos educadores aprenderem sobre as aprendizagens das mesmas.

Posteriormente à fase de observação e recolha de dados sobre os interesses das crianças foi desenhado um plano de intervenção centrado no desenvolvimento de atividades articuladas em

torno de um tema do interesse das crianças - as borboletas – e orientado para o desenvolvimento dos seguintes objetivos:

- Estimular a curiosidade das crianças;
- Apoiar a construção do conhecimento em torno de um tópico;
- Desafiar as crianças a observar, levantar hipóteses, experimentar e a pensar criticamente;
- Promover aprendizagens integradas;
- Envolver as famílias no processo de aprendizagem;
- Criar oportunidades para explorar diferentes técnicas de expressão e de representação.

Capítulo III – Intervenção Pedagógica

Neste capítulo irei apresentar a situação que levou ao surgimento do tópico de interesse das crianças, algumas atividades realizadas em Jardim de Infância e em Creche. Estas atividades integradas tinham como objetivo promover aprendizagens em vários domínios, em torno de um tópico, permitindo assim experiências nos vários domínios de aprendizagem. Não sendo possível descrever todas as atividades realizadas em torno do tópico das borboletas apresento de seguida uma seleção daquelas que foram mais relevantes para as crianças.

1 – Intervenção Pedagógica em Jardim de Infância

Num momento de recreio, um grupo de crianças observa e corre atrás de uma borboleta gritando “olha uma borboleta”, “vamos apanhá-la”, “é mesmo linda”. A observação posterior das crianças leva-me a perceber que as borboletas são um assunto que surge nas suas atividades nas várias áreas da sala. Por exemplo, Na área da casa, utilizam asas de borboleta (fantasia de carnaval), biblioteca consultam enciclopédias sobre vida animal e procuram informação sobre borboletas, desenham, pintam borboletas e constroem fantoches como podemos ver nas seguintes figuras 1, 2 e 3.



Figura 1 – Fantoches de papel, na área das expressões.



Figura 2 – Reprodução de borboletas, na área da biblioteca.



Figura 3 – Introdução de borboleta na área das construções.

Tendo como suporte o interesse observado, e após um diálogo com a educadora surgiu a necessidade de dialogar diretamente com as crianças de forma a perceber se este interesse pelas borboletas podia ser alvo de aprofundamento com as crianças.

Para tomar esta decisão foi necessário ouvir as ideias das crianças sobre as borboletas identificar o que já sabiam e perceber o que já sabiam sobre o assunto. Num tempo de grande grupo levei para as crianças várias imagens de borboletas juntamente com alguns livros da área da biblioteca (Figura 4). As crianças começaram de imediato a comentar as imagens (Figura 5): “borboletas que giras”, “olha, têm padrões”, “as borboletas gostam das árvores”, “as borboletas têm pintas por todo o lado” “parecem as borboletas da nossa horta”. Ao longo do diálogo iam revelando aquilo que sabiam sobre borboletas. Fui registando o que as crianças diziam saber, numa teia com o título “o que pensamos saber?” (Tabela 1).

A conversa sobre as imagens sugere entretanto algumas questões sobre as borboletas: as crianças querem saber porque são diferentes, o que comem e como conseguem parecer-se como as coisas onde poisam (camuflar).

As perguntas do grupo são de novo registadas numa teia inicial. Posteriormente e ainda em grupo decide-se onde vamos procurar a informação e as tarefas a assumir.

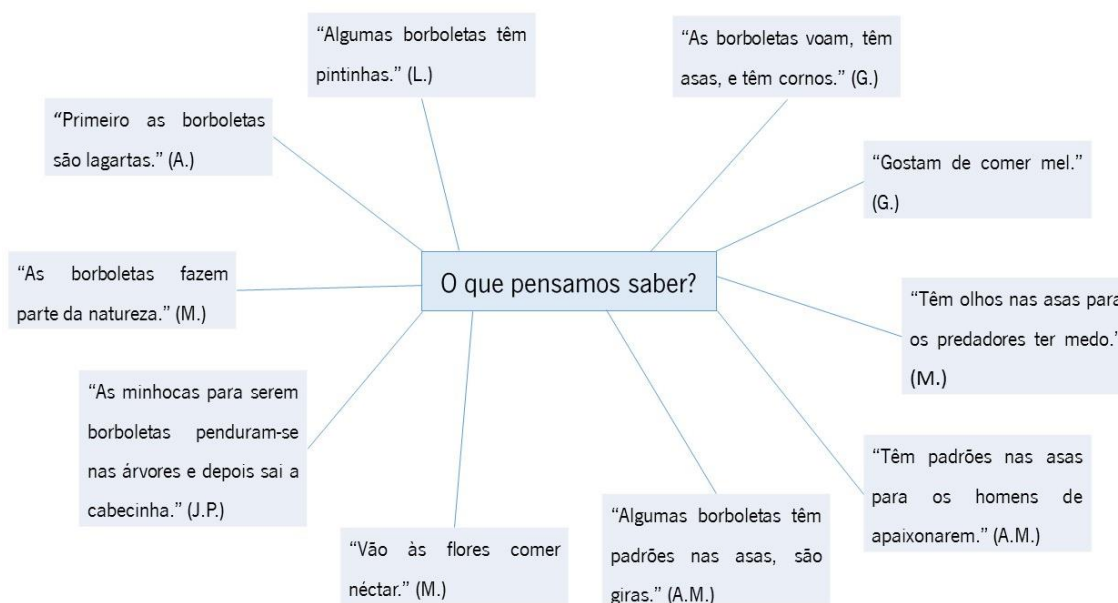


Tabela 1 – O que pensamos saber?



Figura 4 – Livros da área da biblioteca.



Figura 5 – Crianças imitam borboletas com as mãos.

Os registos em forma de teia (Tabelas 2 e 3) permitiram organizar o pensamento das crianças e definir objetivos para prosseguir a exploração do tópico (Figura 6)

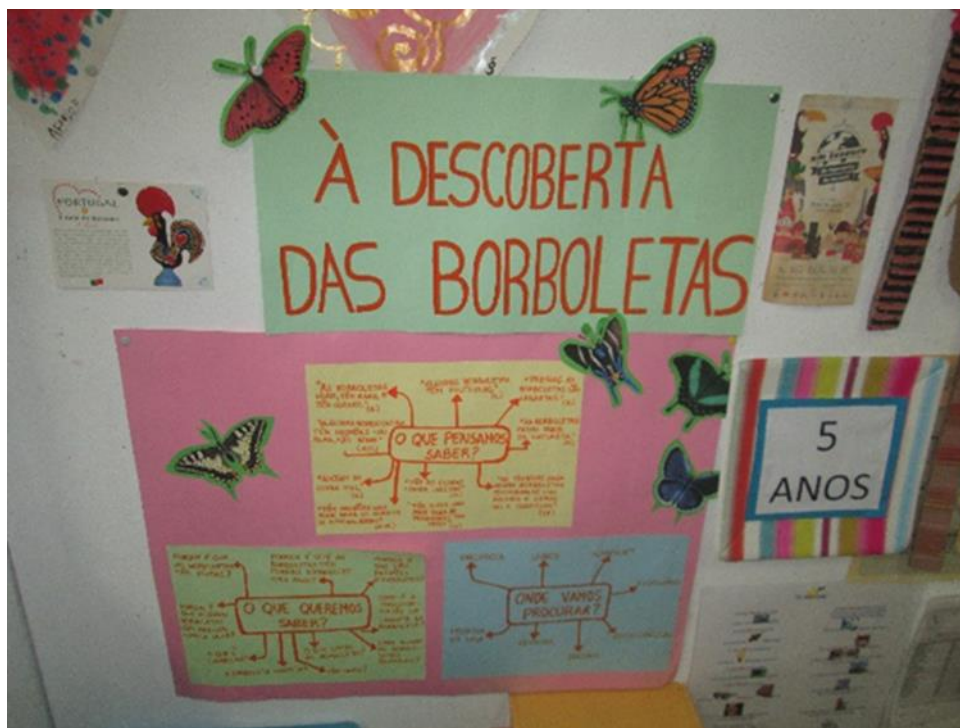


Figura 6 – Placard do projeto “À descoberta das borboletas”.

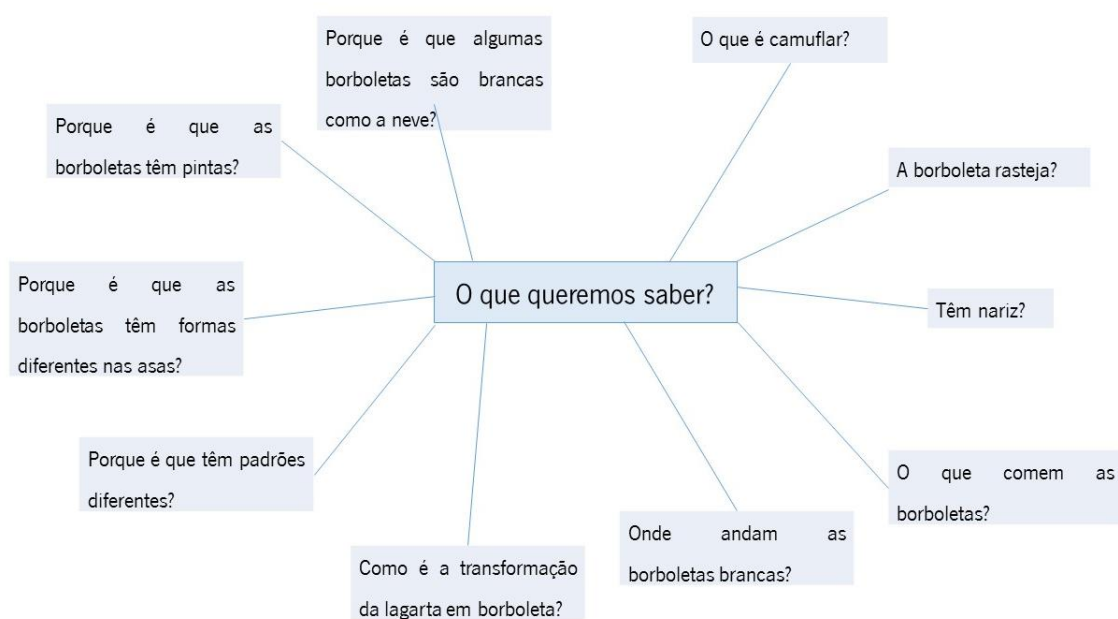


Tabela 2 – O que queremos saber?



Tabela 3 – Onde vamos procurar?

Foi pedido às crianças que procurassem em casa com a família, informação para as perguntas que tinham formulado, na internet e em livros. Entretanto um pequeno grupo decorou uma caixa para guardar o que cada um trouxesse de casa (Figura 7) o resto do grupo deu início as suas primeiras representações sobre borboletas (Figura 8), representações estas que foram importantes no final do projeto para comparar com as produções finais. Como podemos ver na figura 8, as crianças ainda representavam as borboletas com nariz e boca.



Figura 7 – Caixa do projeto.

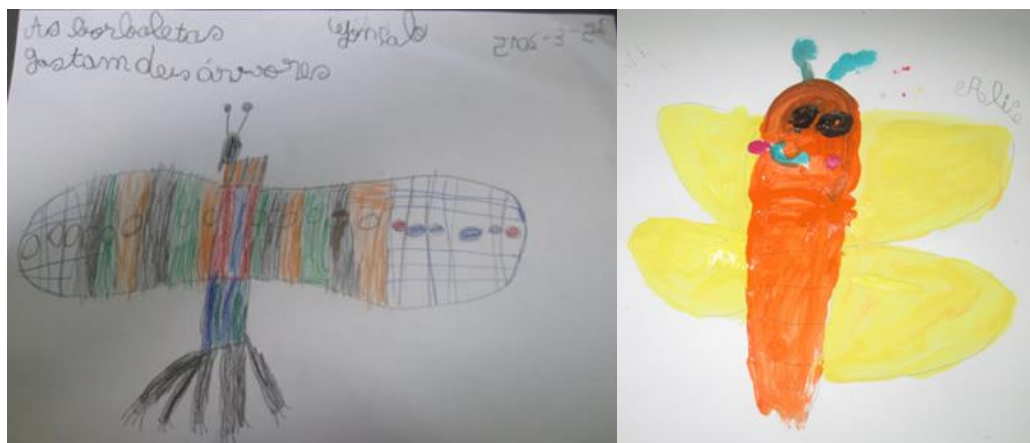


Figura 8 – Primeiras produções das crianças

1.1– Leitura da obra “A Lagartinha Muito Comilona”, de Eric Carle

Esta atividade foi realizada numa fase inicial do projeto, e surgiu do interesse das crianças pelos livros e pela presença de novos livros na área da biblioteca. Foi introduzido na sala e explorado o livro “A Lagartinha Muito Comilona”. “É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolverem a sensibilidade estética” (ME, 1997, p. 70)

A atividade iniciou-se com um momento de pré-leitura, com a exploração da capa e contra capa do livro (Figura 10), com o objetivo das crianças anteverem o seu conteúdo. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que se trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens...” (p.70). O grupo identificou na capa uma lagarta dizendo, “é uma lagarta que vai passar para borboleta”. As crianças demonstraram ter conhecimentos acerca do conceito de capa e contra capa e dos elementos para textuais, como o título e autor.



Figura 9 – Momento de pré-leitura.



Figura 10 – Tapete narrativo.

A leitura do livro foi realizada com o auxílio do próprio livro e das suas ilustrações. As crianças demonstraram bastante interessadas e envolvidas, pois estavam sempre ansiosas pela continuação da história e por visualizar as ilustrações do livro. Posteriormente foi feito um momento de pós-leitura, com o auxílio de um tapete narrativo (Figura 11) em forma de lagarta, onde as crianças puderam dialogar e recontar a história ouvida. Durante este reconto as crianças iam, à vez, ao centro (Figura 12), procuravam a imagens referente à página que estávamos a recontar e colocavam no local correto.

As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (ME,1997 p.70).

Com esta atividade foi possível promover diversas experiências em torno das noções de número e de tempo (sequência dos dias da semana e ciclo de vida da lagarta). Puderam ainda desenvolver experiências de representação, relacionando imagens com acontecimentos reais, comunicar e comunicar com pares e adultos

Com esta atividade foi possível começar a responder a duas das perguntas iniciais das crianças sobre como se transforma da lagarta em borboleta e o que comem as borboletas.



Figura 11 – Manipulação do tapete pelas crianças.

1.2 – Registo sobre o “O Ciclo de Vida da Borboleta”

A elaboração de um registo sobre o ciclo de vida borboleta realizou-se em pequenos grupos. A turma foi dividida pelo número de fases do ciclo de vida da borboleta (quatro) e foi disponibilizado uma variedade de materiais. Todos os grupos começaram a atividade com o reconto da obra “A Lagartinha Muito Comilona” através das imagens (Figura 13) a que se seguiu a proposta de elaboração de um registo sobre o ciclo de vida da borboleta.

O registo em papel cenário iniciou-se com uma conversa em grande grupo sobre as fases desse ciclo. A grande maioria das crianças sabia dizer todo o ciclo de vida da borboleta, como o A.F. referiu “eu sei, aprendemos ontem com a Lagartinha Muito Comilona. É ovo, lagarta, casulo e borboleta.” Quatro pequenos grupos ficaram com as tarefas de representar cada uma das fases do ciclo e de decidir os materiais que iriam utilizar.



Figura 12 – Poster do ciclo de vida da Borboleta.

Recontada a história, e analisadas as fases anteriores do poster, os grupos iam descobrindo qual a fase seguinte a representar. No final, todos os grupos reuniram e apresentaram a sua fase do poster e escreveram palavras-chaves das diferentes fases do ciclo da vida (Figura 14 e 15).



Figura 13 – Escrita no poster.



Figura 14 – Apresentação do poster.

Para além do ciclo de vida da borboleta, com a realização deste poster esclarecemos também algumas dúvidas sobre a alimentação da borboleta em todas as fases da sua vida. As crianças do primeiro e terceiro grupo ficaram surpreendidas quando descobriram que na primeira e na terceira fase da sua vida da vida da borboleta, ovo e casulo, esta não se alimenta. Com esta atividade respondemos a duas das perguntas inicialmente colocados pela turma “como é a transformação da lagarta em borboleta?” e “o que comem as borboletas?”. Por fim, o poster foi colocado em exposição na entrada na sala (Figura 16)

Nesta atividade foram usados diferentes materiais e as crianças puderam fazer algumas escolhas. O registo do ciclo de vida da borboleta desafiou as crianças a sistematizar conhecimentos construídos. Com esta atividade foi possível promover diversas experiências, nomeadamente ao nível da linguagem e literacia e da representação criativa, como fazer escolhas, escrever de várias formas (desenhar e representar letras), e ao nível do tempo descrever sequências de acontecimentos.



Figura 15 – Poster em exposição.

1.3 – A Dança das Borboletas

De forma a favorecer aprendizagens nos domínios da expressão motora, musical e dramática foi proposta a atividade de representação do ciclo de vida das borboletas. Inicialmente existiu um diálogo para explicar ao grupo como se iria desenrolar a atividade. Ao som de música

as crianças iriam representar esse ciclo, utilizando asas decoradas por eles próprios numa atividade anterior.

Ao ouvirem as palavras ovo (Figura 16), lagarta (Figura 17), casulo (Figura 18) e borboleta (Figura 19) as crianças teriam de colocar-se numa posição que sugerisse essas palavras. Quando era dita a palavra ovo, as crianças ficavam numa posição de corpo fechada e sem se mexerem. Quando surgia a palavra lagarta as crianças rastejavam pelo chão imitando o modo de locomoção da mesma. Ao ouvir a palavra casulo, as crianças voltavam a uma posição fechada, e por fim, ao ouvir a palavra borboletas as crianças circulavam livremente pelo espaço, batendo os braços como se fossem asas. Durante a sessão de movimento, a música constituiu uma oportunidade para as crianças dançarem, podendo assim as crianças sentir a música, criarem movimentos ao som da mesma, e experimentarem movimentos de diferentes ritmos, de acordo com o ritmo da música.

Nesta atividade foi visível a participação ativa das crianças e o seu entusiasmo. Neste momento foi possível também aliar a expressão dramática, com a expressão motora e expressão musical. As crianças através do próprio corpo tiveram a oportunidade de comunicarem corporalmente vivências e experiências. Sendo mesmo este tipo de experiências referenciadas nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (1997), como essenciais no jardim-de-infância, “a expressão e comunicação através do corpo a que chamamos jogo simbólico é uma actividade espontânea que terá lugar no jardim-de-infância, em interacção com os outros e apoiada por recursos existentes.” (p.59). Segundo Tejerina (1994) a expressão dramática e o jogo simbólico são atividades que ampliam a linguagem e a consciência linguística da criança e desenvolvem as competências sociais e morais através da interação.



Figura 16 – Posição ovo.



Figura 17 – Posição lagarta.



Figura 18 – Posição casulo.



Figura 19 – Posição borboleta.

Esta atividade visou também criar oportunidades para consolidar os conhecimentos construídos acerca do ciclo de vida das borboletas.

1.4 – Atividades de observação

Este projeto sustentou-se nos materiais que as crianças e os familiares recolhiam, e das ideias que as crianças traziam de casa. Neste ponto serão descritas esses momentos de observação e reflexão dos materiais. No acolhimento, em grande grupo, surgiram várias conversas sobre o tópico e era nestes momentos que as crianças apresentavam pesquisas e objetos que traziam.

Uma das atividades que foi possível realizar nestes momentos em grande grupo, foi a observação de ovos, lagarta e casulo. Em casa, o J.L. e a sua mãe encontraram uma planta de couve com ovos de lagarta. A criança trouxe a planta para que todo o grupo pudesse observar e encontrar os ovos e marcas dos mesmos em diversas folhas (Figura 20). Com isto, o J.L. realizou uma pesquisa onde descobriu que as borboletas brancas estão associadas à planta da couve. Com esta explicação foi possível responder a duas das perguntas inicialmente formuladas: “porque é que algumas borboletas são brancas como a neve?”; e “onde andam as borboletas brancas?”.



Figura 20 - Observação dos ovos.

Alguns dias após a vinda da planta da couve para o colégio, foi possível visualizar uma lagarta (Figura 21), que foi recolhida para o interior da sala e observada com uma lupa, e outros materiais presentes na área das ciências, em grande grupo.



Figura 21 – Observação da lagarta.

Também foi possível observar um casulo (Figura 22), que a criança J.L. e a sua mãe trouxeram de casa. Em grande grupo apresentou o casulo dizendo “a minha mãe foi ao quintal e viu o casulo e lembrou-se de nós.” Neste momento as crianças ficaram entusiasmadas e quiseram assistir ao nascimento da borboleta, “podemos ver a borboleta a sair?” (R.). Foi explicado ao grupo que esse acontecimento poderia demorar alguns dias, e que podíamos não conseguir assistir a esse momento.



Figura 22 – Observação do casulo.

Para satisfazer a curiosidade das crianças em relação ao nascimento das borboletas, foi realizada uma recolha de imagens reais e vídeos para que estas pudessem assistir a esse momento (Figura 23). Foram vários os comentários e várias as descobertas feitas, como podemos ver no exemplo:

Criança G.: O casulo está transparente porque a borboleta saiu, e ficou sem cor. Eu descobri que a borboleta é que dá cor ao casulo. Porque quando ela saiu o casulo ficou transparente.

Criança A.M.: Nem todos os casulos são transparentes. Eu pesquisei em casa e vi casulos pretos, só quando sai a borboleta é que fica transparente.

Criança A.L.: O casulo parece uma casca de banana.

Criança J.P.: Parece que o casulo é uma lagarta transparente.



Figura 23 – Imagens reais do nascimento da borboleta.

1.5 – Anatomia da Lagarta

Esta atividade surgiu da curiosidade das crianças em conhecer melhor as lagartas. Com a descoberta do ciclo de vida da borboleta, surgiu a curiosidade pela lagarta e como esta é constituída. A atividade iniciou-se com a apresentação a anatomia da lagarta (Figura 24) em pequenos grupos. Com esta apresentação foi possível as crianças descobrirem como é dividido o corpo da lagarta (cabeça, tórax e abdômen). A existência de patas verdadeiras e falsas chamou a atenção de várias crianças que avançaram com algumas teorias sobre: “é para os predadores pensarem que têm muitas patas e dizerem «Ah! Que medo!».”

A atividade que se seguiu consistiu na construção de lagartas com o nome de cada criança, utilizando rolhas e diversos outros materiais reaproveitados como cápsulas de café, palhinhas, fósforos, entre outros (Figura 25). Cada rolha tinha uma letra que constituía o nome da criança. E posteriormente acrescentavam mais uma rolha para a cabeça. Para tornar este processo mais simples foi pedido que as crianças primeiramente escrevessem o seu nome numa folha e contassem o número de letras do seu nome (Figura 26). Algumas crianças selecionam tampas da mesma cor, outras elaboram padrões de entre outras experiências.

R escreve o seu nome numa folha e ainda a quantidade de tampas vai precisar, às quais adicionou mais uma peça que afirma ser a cabeça (Figura 26).

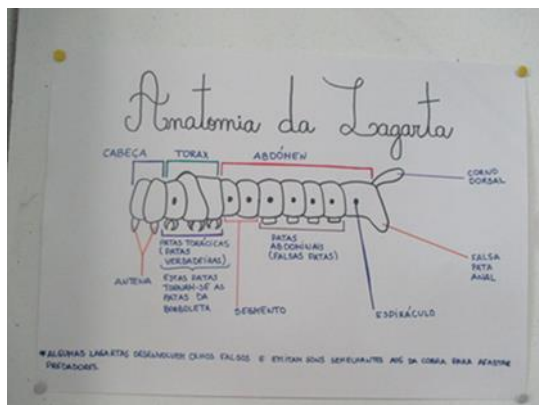


Figura 24 – Anatomia da lagarta.



Figura 25 – Materiais.

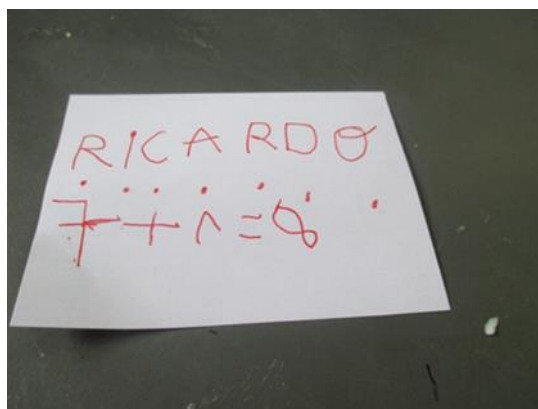


Figura 26 – Escrita e contagem do nome.

As produções das crianças foram partilhadas em grande grupo (Figura 28) e essa partilha revelou ainda conhecimentos das crianças sobre as partes do corpo lagarta: “A tampa azul é a cabeça e tem antenas. O tórax é até ao “c” e tem patas verdadeiras. Depois é o segmento, e as patas falsas e o rabinho” (R.) (Figura 27). “Estas patinhas azuis que estão atrás são as falsas. E as verdes da frente são verdadeiras. Esta é a cauda” (A.). “As antenas, cabeça, patas verdadeiras, segmento, patas falsas e corno” (P.D.). “Na cabeça tem antenas. Depois as patas verdadeiras, segmento e patas fingidas (falsas)” (M.). No final as lagartas ficaram afixadas na sala (Figura 29).

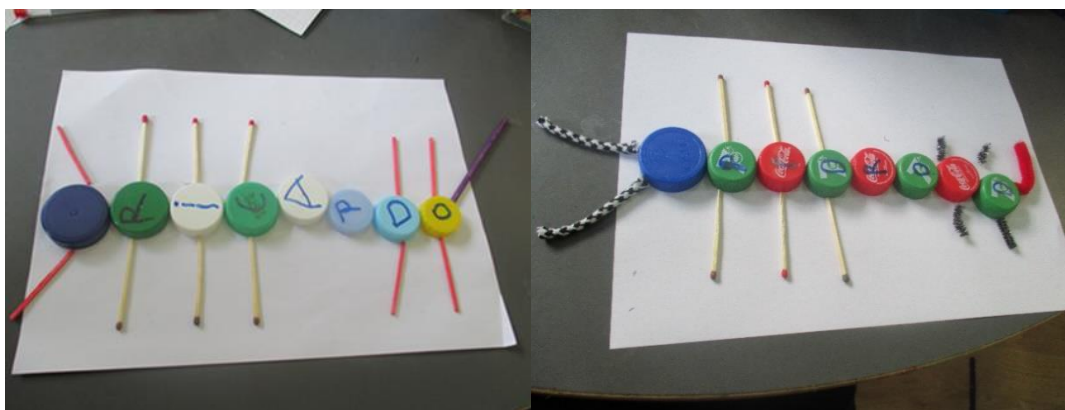


Figura 27 – Construção das lagartas.



Figura 28 – Apresentação das lagartas.

Com esta atividade foi possível contactar explorar diversos materiais, envolvendo as crianças nas suas aprendizagens. Foi possível desafiar as crianças a refletir sobre o conhecimento sonoro das palavras, neste caso do seu nome, e a identificar segmentos desses nomes (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2007). Foi possível também desenvolver diversas experiências relativamente à classificação, seriação, número e literacia.

Paralelamente, e de forma articulada a atividade desenvolvida proporcionou a realização de experiências de matemática de uma forma significativa e contextualizada. As crianças fizeram contagem de objetos, correspondência de um para um, classificação e seriação. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) referem ainda que este tipo de oportunidades são cruciais para a criança ir desenvolvendo a noção de número.



Figura 29 – Exposição das lagartas.

1.6 – Anatomia da Borboleta

Esta atividade foi desenvolvida com o objetivo dar a conhecer às crianças a anatomia interna da borboleta, de forma a responder a algumas questões colocadas no início do projeto, tais como “as borboletas têm nariz?”, “a borboleta rasteja?”. A mãe criança A.M. ofereceu-se para participar nesta atividade (Figura 30) pois constatou o interesse da filha em querer saber mais sobre as borboletas. Esta representou a borboleta numa cartolina e, em conjunto com as crianças, pesquisou e atribuiu os nomes às diferentes partes do corpo.

A atividade foi realizada em grande grupo, onde as crianças observaram e conversaram sobre a anatomia da borboleta (Figura 31), com recurso a uma cartolina. Com esta apresentação, foi possível estabelecer comparações entre a lagarta e a borboleta. Por exemplo J.L. ao contar o número de patas da borboleta (seis) lembrou-se do número de patas verdadeiras da lagarta.



Figura 30 – Apresentação pela mãe da A.M.

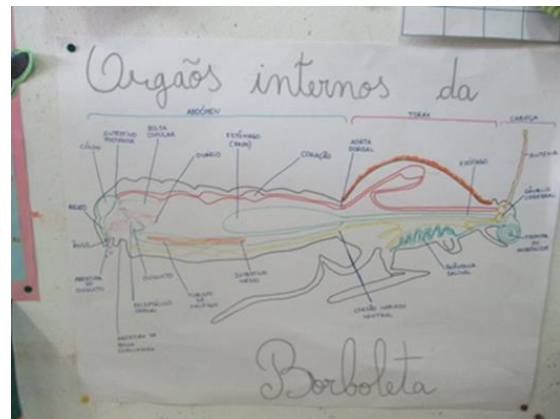


Figura 31 – Anatomia interna da borboleta.

Esta atividade também foi importante para falar da reprodução das borboletas, visto que a ideia inicial das crianças era de que a borboleta fêmea encantava a borboleta macho. Com a pesquisa que se realizou com a mãe, a criança A.M. explicou aos colegas que “são os machos que lançam o perfume para as fêmeas.”

Na continuidade da vinda da mãe à sala as crianças fizeram uma atividade de representação com plasticina de várias cores, em pequenos grupos. Inicialmente foram visionadas imagens reais de borboletas no computador e em conjunto fomos identificando características das

borboletas com destaque para a simetria das asas; “são iguais dos dois lados” (A). Foram disponibilizados, para além da plasticina, vários materiais que permitiam formar padrões e decorar as borboletas (Figura 29). Hohmann & Weikart (2011) referem que se torna importante as crianças produzirem as suas próprias reproduções, proporcionando-lhes uma grande diversidade de materiais, para que os possam explorar, e falar sobre as suas representações (Figuras 32, 33 e 34).



Figura 32 – Materiais.

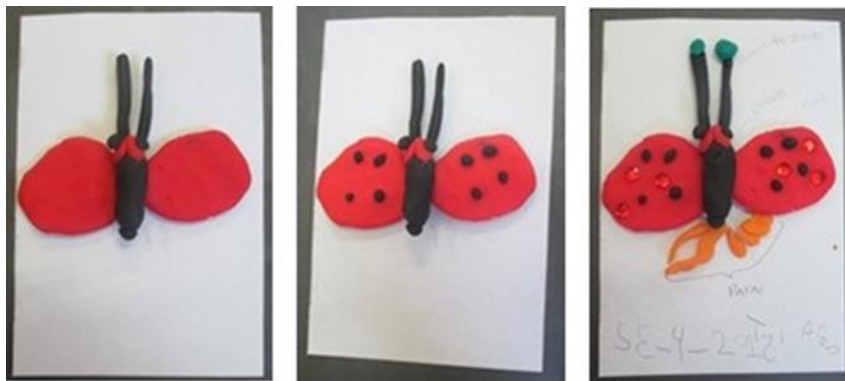


Figura 33 – Sequência da atividade.



Figura 34 – Produções finais.

Desta forma, no fim da construção das borboletas foi dada a oportunidade às crianças de falarem sobre o que cada uma fez. Algumas crianças preferiram identificar algumas partes do corpo da borboleta, que aprenderam com a apresentação realizada pela mãe da A.M., enquanto outras quiseram inventar histórias, como podemos ver nos exemplos que se seguem:

Criança A.L.: “Era uma vez uma borboleta que pôs um ovo. E depois, de repente uma lagarta saiu de lá. E depois viu um ramo de uma árvore gigante. Depois a lagartinha tava a tentar subir e não desistia. Mas depois viu um ramo que tava lá perto e fez um casulo. Transformou-se na crisálida e depois em borboleta. E comeu néctar das flores.”

Com esta atividade as crianças puderam conhecer mais sobre as borboletas e nomeadamente responder às perguntas sobre as simetrias das borboletas e sobre a questão “as borboletas têm nariz?”. Foi possível ainda envolver familiares e proporcionar a interação das crianças com outros adultos. Ao nível dos conceitos matemáticos as crianças puderam desenvolver noções de simetria, utilizando diferentes técnicas e diferentes materiais.

Como forma de sistematizar e avaliar as aprendizagens das crianças sobre o tópico das borboletas em grupo pensamos na divulgação do trabalho desenvolvido. No concerne à avaliação, devido ao forte interesse por parte das crianças em caças ao tesouro e mapas de descobrimento, que os próprios inventavam e desenhavam, foi pertinente realizar um Peddy Papper (Figura 35), no qual as crianças ficaram participaram ativamente e com grande entusiasmo (ANEXO 2).

Inicialmente o grupo foi dividido em pequenos grupos, de forma a poder dar mais atenção e identificar o que cada criança aprendeu. As crianças dirigiram-se de sala em sala e responderam a uma série de questões. As perguntas estavam espalhadas pelas diferentes salas da instituição. O Peddy Papper terminou com uma ida ao exterior, onde se encontravam escondidas no jardim borboletas produzidas pelas crianças, ao longo do projeto.



Figura 35 - Peddy Papper.

As crianças fizeram ainda uma avaliação individual elegendo a sua atividade preferida (Figura 36). De entre as atividades, as que despertaram maior interesse foram a dança das borboletas, a construção de borboletas em plasticina e a construção do poster sobre o ciclo de vida da borboleta. Em baixo podemos evidenciar algumas expressões das crianças sobre o projeto.

“Gostei de fazer a borboleta em plasticina. Gostei muito de colar a borboleta no ciclo de vida.”(A).

“Eu gostei muito das atividades todas. Pensava que ia ser uma seca, só apanhar borboletas e lagartas. Mas agora gostei muito de tudo.(PL)

“Gostei de tudo, aprendi coisas novas que não sabia.”(T)



Figura 36 – Escolha da atividade preferida.

Como forma de divulgar o projeto à restante comunidade educativa, foi sugerido pelas crianças a realização de uma exposição. Elaboraram um convite (Figura 37) que distribuíram pelas salas com o objetivo de divulgar a exposição do projeto “À Descoberta das Borboletas”.



Figura 37 – Convites.

Foi necessário selecionar os trabalhos a apresentar, organizar as crianças para que ficassem responsável por apresentar uma atividade. Foi notório o orgulho das crianças durante a exposição. Estavam contentes com o trabalho realizado, felizes por serem capazes de falar sobre as atividades experiências realizadas, conhecimentos construídos aos colegas das outras salas. As crianças das outras salas também fizeram comentários positivos acerca dos trabalhos realizados (Figura 38).



Figura 38 – Exposição do projeto "À Descoberta das Borboletas".

De forma a poder apresentar todo o projeto aos familiares e ainda, agradecer todo o empenho e dedicação que demonstraram ao longo do projeto, foi elaborado um livro onde foram apresentados os trabalhos e as pesquisas realizadas.

Ao longo da intervenção pedagógica o interesse das crianças foi confirmado pela forma como se dedicaram e empenharam no levantamento das ideias, nas produções que realizaram, nos materiais que foram trazendo todos os dias, numa dinâmica de participação ativa nas atividades que foram propostas.

Ao longo deste projeto foram desenvolvidas várias atividades em pequenos grupos, que posteriormente eram analisadas e refletidas em grande grupo. Nestes momentos as crianças tinham oportunidade de comunicar as suas descobertas, descrever, refletir e interagir com os pares e adultos, desenvolvendo assim a sua comunicação e linguagem. Desta forma foi dada voz à criança, sendo este um dos aspetos fundamentais num contexto de aprendizagem ativa.

Nos momentos de partilha as crianças foram demonstrando grande interesse na continuidade do projeto, e grande vontade de comunicar e se expressar. O desenvolvimento da linguagem dá-se através da criação de um clima de comunicação, em que a criança tem conhecimentos sobre o tema e sinta que tem coisas interessantes para dizer (Ministério da Educação, 1997).

Estas atividades e momentos de partilha permitiram a realização de uma diversidade de experiências-chave de aprendizagem que “descrevem os tipos de descoberta que as crianças em idade pré-escolar fazem ao tentar, através das suas próprias acções, dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.452).

2 – Intervenção Pedagógica em Creche

Em contexto de creche a educadora cooperante tinha vindo a explorar com as crianças alguns animais como gatos, cães, porcos, galinhas; e em equipa tornando-se pertinente assim, abordar o tema das borboletas.

2.1 – Exploração da obra “A Lagartinha Muito Comilona”, de Eric Carle

Esta atividade surgiu como modo de introdução dos animais, lagarta e borboleta, e dando resposta a um grande interesse destas crianças, a leitura de histórias. A atividade iniciou-se em grande grupo, com auxílio a um tapete narrativo. Primeiramente foi feito um momento de pré-leitura, como podemos ver no diálogo seguinte.

Estagiária: _ Que animal é este?

Criança M.: _ É minhoca.

Estagiária: _ Será que é uma minhoca? Vamos descobrir.

Foi feita então a apresentação da capa, onde se encontrava presente uma lagarta. De seguida foi feita a leitura do título “A Lagartinha Muito Comilona”, aproveitando este momento para as crianças desenvolverem a linguagem, repetindo palavras como “lagartinha” e “comilona”. Após este instante procedeu-se à leitura da história (Figura 39), em que as crianças enquanto ouviam a história iam colocando um elemento presente na obra no tapete narrativo. Este tapete despertou a curiosidade das crianças, promovendo um maior envolvimento.



Figura 39 – Leitura da obra "A Lagartinha Muito Comilona".

Ao mostrar uma pera pergunto: _ “Que fruto é este?”

Tomás: _ “Péra.”

Estagiária: _ “E de que cor é a pera, Clara?”

Clara: _ “Amalela.”

Estagiária: _ “E quantas peras amarelas comeu a Lagartinha, Martim?”

Martim: _ “Um, dois.” (respondeu enquanto apontava com o dedo)

Estagiária: “ duas peras.”

Cada criança teve oportunidade de participar e colocar uma imagem no tapete, demonstrando-se bastante empenhadas e atentas. As crianças mais velhas iam repetindo algumas palavras que já conheciam, como lagarta, borboleta, folha, e os nomes de alguns frutos. Questionei as crianças sobre os frutos que a lagarta comia, alguns dos seus atributos (cores) e desafiei a contagem dos alimentos que a lagartinha comia em cada dia da semana. Como indicam Post & Hohmann (2011), é através do brincar e da exploração que os bebês e as crianças começam por estabelecer as suas bases na compreensão da quantidade e do número. O diálogo seguinte demonstra um desses momentos, em que as crianças contaram e identificaram os frutos presentes.

Após a leitura, a criança M. mostrou interesse em pegar no livro e folheá-lo como se estivesse a contar a história às restantes crianças, mostrando as imagens. No final da atividade o tapete ficou exposto na área da biblioteca (Figura 41). Nesse dia a área da biblioteca foi mais movimentada, evidenciando assim o interesse e envolvimento do grupo pela atividade, que se mostrou bastante significativa.



Figura 40 – Tapete narrativo.

2.2– Lagartas em plasticina

Esta atividade realizou-se em pequenos grupos e pretendeu promover experiências de representação criativa, como a explorar materiais de expressão artística e identificar figuras e fotografias, e a exploração de objetos com as mãos. Primeiramente as crianças tiveram oportunidade de observar imagens reais de lagartas. Em seguida, foram espalhados pela mesa pequenos pedaços de plasticinas, em diferentes cores. As crianças foram escolhendo as cores

que queriam utilizar para o corpo da lagarta. Algumas das crianças mais novas tinham tido, até ao momento, pouco contacto com plasticina por isso a sua atividade centrou-se na exploração do material. As crianças mais velhas responderam ao desafio enrolando a plasticina, fazendo pequenas bolas e tentando representar uma lagarta (Figura 41), utilizando as várias cores disponíveis na plasticina.



Figura 41 – Exploração da plasticina.

O envolvimento num experiências sensoriomotora abrangente “(...) permite que as criança muito pequena experimente a representação de muitas formas (...) começando a utilizar acções e materiais para mostrar ou representar algo que sabe sobre o mundo” (Post & Hohmann, 2011, p.42). No final da atividade, os trabalhos foram expostos na entrada da instituição, de forma a divulgar junto dos pais, a realização dos mesmos (Figura 42).



Figura 42 – Produções finais das lagartas.

2.3 – Técnica da borboleta

A atividade iniciou-se com a observação de imagens reais de borboletas, com a finalidade de estas se expressarem (Figura 43). De seguida, e em pequenos grupos, as crianças realizaram borboletas, utilizando a técnica de dobragem, também conhecida como técnica da borboleta.



Figura 43 - Observação de imagens de borboletas.

Foram disponibilizadas várias cores e a maioria das crianças escolheu todas as cores disponíveis. Com este momento foi possível promover na criança a tomada de decisão e a liberdade de escolha. Expliquei às crianças que deviam pintar num dos lados da folha e dobrar-la depois com meu apoio.

Cada criança passava as suas mãos na folha, de forma a espalhar, ter contacto e sentir a tinta. Para as crianças esta atividade foi uma novidade, pois faziam caras diferentes enquanto passavam a mão na folha. Quando a folha era aberta, e viam o resultado final, faziam caras de espanto e alegria (Figura44). As crianças mais velhas já percebiam que o trabalho que acabaram de realizar parecia uma borboleta, e diziam “a bobuleta Marta”.



Figura 44 – Exploração da técnica da borboleta.

2.3– Imitação de lagartas e borboletas

Através de alguns diálogos com as crianças, foi possível perceber que estas diziam que a borboleta voava, e que “anda no céu”. Em conversa era frequente, quando se falava em borboletas as crianças abanarem os braços, imitando as asas. Quando era perguntado “como anda a lagarta”, não respondiam e encolhiam os ombros. Surgiu então a necessidade de responder a esta pergunta.

Inicialmente foram visualizados vídeos de borboletas a voar e as crianças manifestaram-se, como podemos ver no exemplo que se segue:

Criança M.: _ “É a bobuleta.”

Estagiária: _ “E o que é que a borboleta está a fazer?”

Criança M.: _ “Tá a boar.”

Estagiária: _ “Sim, está a voar. Vamos fazer como a borboleta. Vamos fazer de conta que os nossos braços são asas.”

De seguida, visualizaram alguns vídeos sobre lagartas. As crianças identificaram facilmente o que estavam a ver; “Lagata!!”, “tá na terra”, “tá a andare”.

Após este diálogo, a criança M. deitou-se no chão e imitou o modo de locomoção da lagarta. Neste momento começaram um jogo de imitação deitando-se no chão e rastejando. De seguida imitaram uma borboleta, explorando assim todo o espaço da sala. Repetimos as imitações mais depressa e mais devagar, explorando assim diferentes tempos (Figura 45). “Para bebés e crianças na fase sensório-motora, o movimento físico desempenha um papel primordial na aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011, p.43).



Figura 45 – Jogo de imitação (lagarta e borboleta).

Em tempo da praia o jogo de imitação de lagartas e borboletas repetiu-se, agora sobre a areia e num espaço mais amplo (Figura 46).



Figura 46 – Jogo de imitação na praia.

2.4 – Atividade de observação

Também na Creche foi possível fazer atividades de observação. Com o apoio da mãe do M., que levou lagartas para que todas as crianças pudessem observar. Para muitas crianças este foi o primeiro contacto direto com este animal. Algumas crianças tiveram medo, outras sentiram-se mais confortáveis até para tocar no animal. Após todos observarem, as lagartas foram devolvidas à natureza.

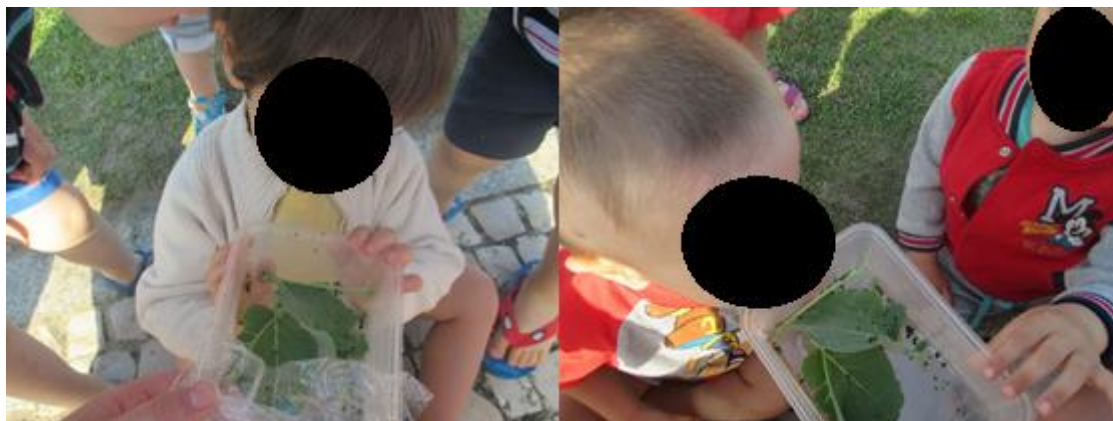


Figura 47 - Observação de lagartas.

Capítulo IV – Considerações finais

A intervenção pedagógica em contexto de Creche e Jardim de Infância teve como objetivo promover uma aprendizagem ativa através de atividades em torno de um tópico. Foi realizado através de um conjunto de atividades integradas, relacionadas com um tema de interesse, as borboletas.

Inicialmente, para definir este interesse, foi necessário estar atenta aos diálogos das crianças, às suas brincadeiras e registá-las de forma a poder refletir acerca das suas intenções e interesses.

Em contexto de Jardim de Infância as crianças tiveram a oportunidade de descobrir como eram as borboletas, como estas viviam, como se transformavam e como se alimentavam, através de atividades que potencializaram aprendizagens em vários domínios e a participação ativa nesses processos.

Ao longo do projeto, foi notório o modo como as crianças se envolviam nas atividades, revelando curiosidade, iniciativa e interesse. Foi através da exploração de livros, pesquisas na internet, exploração de materiais abertos, diálogos, atividades com as famílias e atividades de representação usando múltiplas linguagens que as crianças puderam construir conhecimento sobre as borboletas e realizar diversas experiências de linguagem, representação criativa, matemática, conhecimento do mundo mais especificamente no domínio das ciências. São evidências do que afirmei a aquisição de novo vocabulário (por exemplo, crisálida, casulo, os conhecimentos relacionados com o ciclo de vida da borboleta, a anatomia a lagarta (número de patas verdadeiras e patas falsas), a anatomia da borboleta (a descoberta de que as borboletas não têm nariz, e sente os cheiros através da antena), a descobertas dos vários tipos de borboleta (a borboleta pavão e a borboleta 88), entre outros.

Os vários momentos de partilha permitiram desenvolver também nas crianças a comunicação, aliada ao respeito pelas ideias dos outros. Tiveram ainda a oportunidade de tomar decisões sobre as atividades envolvendo-se assim em momentos de aprendizagem ativa. Nos momentos de escolha livre as crianças demonstraram o quanto o projeto estava a ser significativo para elas, pois as brincadeiras, tanto no interior como no exterior, giravam em volta do tema.

Neste projeto, tornou-se visível a possibilidade de envolver os pais/familiares nas atividades dos seus filhos, respondendo assim, a um dos objetivos do projeto. Foram vários os momentos em que estes por iniciativa própria realizaram pesquisas em casa que posteriormente eram analisadas e exploradas em momentos de grande grupo. “Sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativos e as famílias (Ministério da Educação, 1997, p.22).

Outros dos objetivos foram promover aprendizagens integradas, articulando diferentes áreas do conteúdo. Vários foram os momentos em que as crianças se envolveram ativamente em atividades de expressão e representação, de uma forma interessada e utilizando diferentes técnicas, que até ao momento não tinham sido exploradas por todas as crianças, como por exemplo, o uso de plasticina no contexto de Creche.

Na ação pedagógica foram privilegiados também tempos para escutar os saberes das crianças, as suas sugestões antes, durante e após as atividades, oportunidade e tempo para observar, investigar, levantar hipóteses, descobrir e tirar conclusões por forma a proporcionar uma aprendizagem pela ação. Ao longo do trabalho procurei observar as crianças, apoiar e ampliar as suas experiências e atividades.

Durante o estágio experimentei dificuldades e limitações. Uma dificuldade foi a gestão do grupo, principalmente em Creche, devido ao elevado número de crianças, fator que tornou a observação e o registo dos processos e realizações das crianças, muito exigente. O curto tempo de estágio foi um obstáculo real a uma reflexão mais aprofundada das aprendizagens das crianças. A transição de Jardim de Infância para Creche foi também um momento difícil, pois não tendo qualquer experiência de prática pedagógica em creche senti alguma insegurança na interação com crianças tão pequenas e na planificação de atividades adequadas às suas idades e interesses.

Apesar destas dificuldades mencionadas esta experiência de estágio proporcionou-me o desenvolvimento de algumas competências que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Tive oportunidade de planear, concretizar e analisar, uma intervenção pedagógica e melhor compreender o papel do educador e a responsabilidade das decisões em torno da aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança e também das relações com a comunidade educativa. Esta experiência de prática profissional permitiu estabelecer uma ponte com a teoria e perceber a importância desta articulação

Referências Bibliográficas

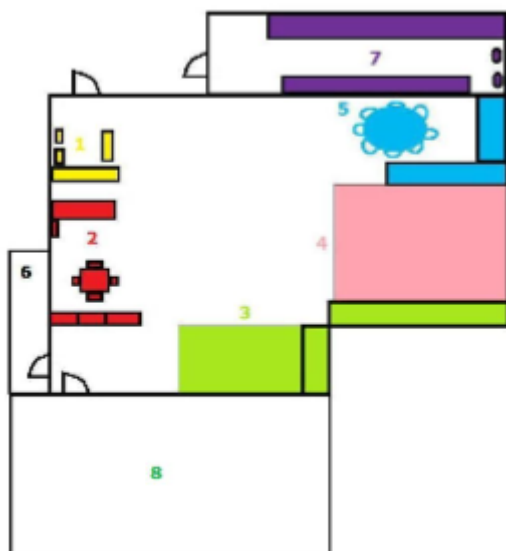
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, nº2, 455-479.
- Durand, T. (2012). *Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. Faro: Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Helm, J. H., & Benek, S. (2005). *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto Alegre: Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Braga: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Lima, A. B. (Janeiro/Abril de 2004). Aprendizagem Ativa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens. *Contrapontos*, pp. 227-232.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. (. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto de Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Parente, C. (2002). Observação: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão. Em O.-F. (org), *A Supervisão na Formação de Professores I da Sala à Escola* (pp. 116-212). Porto: Porto Editora.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. Em J. Em Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. (. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 61-94). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2007). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de Apoio para o Educador de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral De Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo Veintiuno de Espanã Editores, S.A.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, A. (2009). Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-10.

Anexos

ANEXO 1

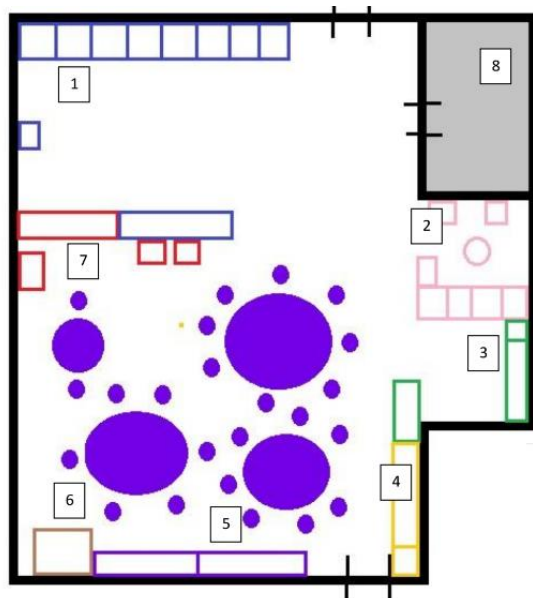
Planta da sala de Creche



Legenda da sala de Creche:

- 1 – Cantinho da Leitura
- 2 – Área da Casinha
- 3 – Área das Construções
- 4 – Área para Reunião de Grupo
- 5 – Área das Expressões Plásticas
- 6 – Arrecadação
- 7 – Quarto de Banho e Fraldário
- 8 – Espaço Exterior (Recreio)

Planta da sala de Jardim de Infância



Legenda da sala de Jardim de Infância:

- 1 – Área dos Blocos
- 2 – Área da Casa
- 3 – Área das Ciências
- 4 – Área dos Jogos
- 5 – Área das Expressões
- 6 – Área do Computador
- 7 – Área da Biblioteca
- 8 – Anexo para Arrumos



À Descoberta das Borboletas



Vamos ver o que vocês descobriram com o Projeto “À Descoberta das Borboletas”!!!

- 1.** Vamos começar por contar. Quantas borboletas vêem na imagem a baixo?



- 2.** Agora dirijam-se à sala dos 4 anos, e respondam à pergunta que vos vai ser colocada.

- 3.** Agora vão encontrar a pergunta número três na nossa, a sala dos 5 anos.

- 4.** Dirijam-se à sala dos 3 anos. Lá terão uma imagem onde vão identificar as 3 partes do corpo da lagarta.

1 - _____

2 - _____

3 - _____

5. Ainda se lembram do livro “A Lagartinha Muito Comilona”? Dirijam-se à sala dos 2 anos, e lá terão uma pergunta.

6. Agora uma pergunta muito fácil. De que se alimentam as borboletas?

7. Lembram-se de a Susi nos mostrar a anatomia da borboleta? Procurem a Susi e respondam à pergunta que ela tem para vos colocar.

8. Agora que estamos a chegar ao fim, sejam rápidos e procurem as borboletas que estão espalhadas pelo exterior.

Chegamos ao fim, espero que se tenham divertido!

